



Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Reinhold Schmitt (Hg.)

Unterricht ist Interaktion!

Analysen zur *De-facto*-Didaktik

armades

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

41

Didaktik aus interaktionistischer Sicht

1. Vorbemerkung

In diesem abschließenden Beitrag soll zunächst verdeutlicht werden, was die zurückliegenden Fallanalysen an allgemeinen Einsichten für didaktisches Handeln unter Bedingungen faktischer Interaktion eröffnet haben. Es geht also um Einsichten, die in ihrer Bedeutung über das einzelne analysierte Beispiel hinausgehen (Kap. 2). Darüber hinaus soll gezeigt werden, welche Konsequenzen sich auf der Grundlage dieser falltranszendierenden Einsichten für eine handlungsgegründete Konzeption von Didaktik ergeben (Kap. 3). Schließlich soll die Frage gestellt werden, welche Perspektiven sich für die Ausbildung von Referendarinnen/Referendaren und die Weiterbildung von Lehrern/Lehrerinnen auf der Grundlage der produzierten Ergebnisse eröffnen (Kap. 4). An einem konkreten Beispiel soll abschließend aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten bestehen, die Analyseergebnisse für eine Sensibilisierung sowohl in der Ausbildung von Referendaren/Referendarinnen als auch der Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern für Mechanismen von Interaktion zu nutzen und für den Unterricht zur Verfügung zu stellen (Kap. 5).

2. Der konzeptevaluative Status der Fallanalysen

Die Fallanalysen haben sich darauf konzentriert, die Relevanz des in der Einleitung vorgestellten Konzepts „Unterricht ist Interaktion“ möglichst detailliert anhand einzelner konkreter Beispiele aus verschiedenen Unterrichtssituationen zu verdeutlichen. Dies hat zu detaillierten Einsichten in die vielfältigen Aspekte des Lehrerhandelns in diesen konkreten Einzelfällen unter den jeweils spezifischen situativen und interaktiven Bedingungen geführt. Wir wollen jedoch nicht bei diesen fallbezogenen Ergebnissen stehenbleiben. Vielmehr wollen wir einen weiteren Schritt machen und nach allgemeinen Aussagen fragen, die auf der Grundlage der zurückliegenden Analysen möglich sind. Es geht also um Aspekte, die sich über die Grenzen der Fallspezifik hinweg in allen analysierten Beispielen zeigen

Zunächst einmal haben die Analysen zu sehr unterschiedlichen Unterrichtssituationen und aus sehr verschiedenen Schultypen einen klaren empirischen Beleg für die Relevanz und Notwendigkeit unserer Perspektive „Unterricht ist Interaktion“ geliefert. Der Grundgedanke, das Verhalten der Lehrer/innen als

Bearbeitung spezifischer Anforderungen zu verstehen und deren konkretes Verhalten als „verallgemeinerbare“ Verfahren zu rekonstruieren, eröffnete in allen Fallanalysen Einblicke in die Wirksamkeit und die Permanenz, mit der sich interaktive Mechanismen im Unterricht auswirken.

Vor allem die Perspektive, das Verhalten der Lehrer/innen als *de-facto*-didaktisch zu fokussieren und die Systematik ihres didaktischen Handelns bei der Bearbeitung der Anforderungen als Verfahren zu konzeptualisieren, erwies sich als ausgesprochen fruchtbar. Obwohl sowohl die Anforderungen in den Einzelfällen ebenso unterschiedlich waren wie deren Zustandekommen, wurde mit der *de-facto*-didaktischen Perspektive der Blick auf die Strukturen und die Kohärenz und Systematik einer eher „versteckten“ und bislang nicht fokussierten Qualität professionsspezifischen Handelns eröffnet.

Und es wurde deutlich, dass die *de-facto*-didaktische Qualität des Verhaltens in seiner analytisch rekonstruierten Struktur als Verfahren der Punkt ist, an dem sich die Bindung an den Einzelfall auflöst und sich mit fallunabhängiger Bedeutung mit übertragbarer Gültigkeit anreichert. Es ist wichtig, sich des dialektischen Verhältnisses von Einzelfall und strukturbezogener Verallgemeinerung bewusst zu sein: Der Einzelfall stellt in seinem Vollzug die einzige Möglichkeit dar, allgemeine Strukturen empirisch analysierbar zu machen. Das Allgemeine findet also nur im empirischen Einzelfall seinen konkreten Ausdruck. Es muss jedoch aus seiner versteckten fallspezifischen „Verkleidung“ befreit werden, damit seine allgemein und übertragbare Relevanz deutlich wird.

3. Fallübergreifende Aspekte und Relevanzen

Unsere Perspektive „Unterricht ist Interaktion“ ermöglicht die Identifikation von Aspekten, die sich in allen Fallbeispielen trotz ihrer ausgesprochenen Unterschiedlichkeit als relevant und strukturprägend zeigen. Dies eröffnet die Vergleichbarkeit der Fallbeispiele unter dem Aspekt, Dokumente von Interaktion und somit den Mechanismen von Interaktion unterworfen zu sein. Für die Lehrer/innen hat dies in allen analysierten Beispielen folgende Auswirkungen: Die Antizipierbarkeit der gemeinsamen interaktiven Hervorbringung von Unterricht ist *de facto* eingeschränkt.

Lehrer/innen sind trotz intensiver Unterrichtsvorbereitung nur bedingt in der Lage, zu antizipieren, wie sich der Unterricht konkret entwickeln wird. Die Realisierung des vorbereiteten Unterrichtsentwurfs ist durch die ansatzweise „Autonomie“ interaktiver Prozesse und ihrer Mechanismen in vielfacher Weise „gefährdet“. Die Fallanalysen haben übereinstimmend verdeutlicht, dass

nur unter Berücksichtigung der interaktiven Anforderungen das Handeln der Lehrer/innen in seiner Komplexität überhaupt erfasst und hinsichtlich seiner *de-facto*-didaktischen Qualität erkannt werden kann. Um diese *de-facto*-didaktische Qualität und Systematik im Handeln der Lehrer/innen zu erkennen und in ihrer „versteckten“ Gestalt als Verfahren beschreiben zu können, ist ein analytischer Ansatz Voraussetzung, der interaktive Mechanismen und deren Logik erfassen kann.

Nur dann wird in aller Klarheit deutlich, dass die Lehrer/innen im gewissen Sinne unter so etwas wie „Entscheidungspermanenz“ stehen. Sie müssen kontinuierlich auf Entwicklungen reagieren, die aufgrund der interaktiven Qualität von Unterricht entstehen. Diese Entscheidungspermanenz aufgrund der Interaktionskonstitution erfordert die situative Überprüfung und gegebenenfalls auch die Adaption der vorliegenden Unterrichtsplanung. Die Notwendigkeit, unterrichtsvorgängige Entwürfe in Reaktion auf die faktische Interaktionsdynamik des Unterrichts zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren, ist eine grundsätzliche Anforderung, auch wenn sie in den einzelnen Fallanalysen unterschiedlich manifest wird: Bei dem Englischlehrer, der sich mit einem nicht antizipierbaren brisanten Thema auseinandersetzen muss, wird das deutlicher als bei dem Chemielehrer, der einen Versuch durchführt, oder bei dem Mathematikdozenten, der eine Übungsaufgabe rechnet.

Es scheinen weniger die großen – und in seltenen Fällen offensichtlich unangemessenen – Entscheidungen zu sein, die den Unterrichtsalltag und dessen interaktive Qualität prägen. Es scheint vielmehr der Bereich von Mikroentscheidungen und der dynamische Fluss der Interaktion zu sein, unter der sie getroffen werden müssen, der den interaktiven Alltag des Unterrichts ausmacht und seine Qualität bestimmt.

Im Rahmen der allgemeinen Gültigkeit dieses Sachverhaltes hat unser bunter Strauß von Unterrichtsbeispielen auch einen Hinweis auf die Fachspezifik als einen Aspekt geliefert, der sich differenzierend auf die Spezifik und das Ausmaß der interaktionsbedingten Anforderungen und der Adaption vorliegender Unterrichtsentwürfe durch die Lehrer/innen auswirkt. Naturwissenschaftliche Fächer (Chemie und Mathematik) scheinen sich diesbezüglich von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (wie Deutsch, Englisch, Erdkunde) zu unterscheiden. Die beiden Fächertypen scheinen mit einer jeweils eigenen Offenheit an Interaktivität und mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Antizipierbarkeit hinsichtlich interaktiv emergierender Relevanzen ausgestattet zu sein.

Ein klarer Fall, bei dem sich die Anforderungen unmittelbar und weitgehend antizipierbar aus der Unterrichtsplanung ergeben, ist der „Zersetzungsversuch“ im Fach Chemie (siehe Putzier i.d.B.). In diesem Falle hängen die Anforderungen, die der Lehrer zu bearbeiten hat, ursächlich mit zwei vorgängigen Entscheidungen zusammen: Zum einen hat er sich entschieden, zur Verdeutlichung der Eigenschaften von Säuren einen Zersetzungsversuch durchzuführen. Zum andern hat er sich entschieden, diesen Versuch vor den Schülern schrittweise aufzubauen und nicht bereits fertig präpariert aus dem Nebenraum zu holen. Vor allem mit der letzten Entscheidung hängt die Realisierung des Inszenierungs-Verfahrens zusammen. Was er dabei in welcher Weise zu tun hat, damit der Versuch glückt, ist weitgehend durch sein eigenes Tun bestimmt. Er ist in dieser Phase nicht ernsthaft durch interaktive Einflüsse tangiert.

Die Anforderungen, die sich dem Lehrer stellen, können auf der anderen Seite von der Unterrichtsplanung weitgehend losgelöst sein. Sie entstehen, wie das Beispiel des brisanten Themas im Englischunterricht zeigt, als Folge der Interaktionsentwicklung und deren Motivierung durch das Unterrichtsthema (Kindermann/Kühner/Schmitt i.d.B.). Anders als sein Kollege im Fach Chemie kann sich der Englischlehrer nur bedingt auf die im ausgewählten Ausschnitt zu bearbeitenden Anforderungen vorbereiten. Sie sind nicht Bestandteil seiner Unterrichtsvorbereitung und „kausal“ auch nicht dadurch bedingt. Er kann die Entwicklung des brisanten Themas in keiner Weise antizipieren. Es entwickelt sich zudem erst schrittweise aus dem Unterrichtsthema, sodass er es erst spät in seiner Qualität erkennt. Er muss es dann unter den gegebenen interaktiven Bedingungen, die er nicht kontrollieren kann, ad hoc bearbeiten.

Zwar sind in beiden Fällen die zu bearbeitenden Anforderungen durch Aspekte der Unterrichtsentwicklung motiviert. Im Falle des Chemielehrers ist dies jedoch die fachspezifische Logik des Versuchsaufbaus. Beim Englischlehrer hingegen ist es die faktische Interaktionsentwicklung, die aktiv durch Schüler strukturiert wird, die eine passende Gelegenheit ergreifen, biografische Relevanzen zu bearbeiten. Eine vergleichbare Möglichkeit, den Chemieunterricht mit der Thematik „Säure und Basen“ für die Bearbeitung biografisch relevanter Aspekte zu nutzen, lässt sich nicht ohne weiteres realisieren.

4. Konsequenzen für die Didaktik

Wir haben sowohl in der Einleitung bei der Beschreibung unserer Perspektive, von der aus wir Unterricht betrachten, als auch in den Fallbeispielen einen zentralen Punkt deutlich gemacht: Es geht uns darum, das konkrete interaktive

Verhalten der Lehrer/innen im Hinblick auf seine didaktischen Implikationen zu analysieren. Wir haben auch bereits ansatzweise das Verhältnis einer solchen handlungsförmigen, sich in der konkreten Situation vollziehenden Didaktik zu unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen angedeutet. Diesen Gedanken und seine Implikationen wollen wir nun unter dem Begriff „*De-facto-Didaktik*“ aufgreifen und im Lichte der zurückliegenden Ausführungen als didaktisches Konzept entwickeln. Was das Verhältnis der *De-facto-Didaktik* und unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen betrifft, argumentieren wir auf der Grundlage einer funktionalen wechselseitigen Stützung, die wir nachfolgend ausführen werden.

4.1 Das Konzept „*De-facto-Didaktik*“

De-facto-Didaktik ist ein handlungsgegründetes Konzept von Didaktik. Es begreift das faktische Verhalten der Lehrer/innen im Unterricht als didaktisches Handeln und leitet die Analyse an, in einer detaillierten Rekonstruktion genau diese didaktische Qualität des Lehrerhandelns zu erfassen. Die didaktische Qualität zeigt sich dem Analytiker jedoch in der Regel nicht auf den ersten Blick. Sie hinterlässt auch im Selbsterleben der Lehrer/innen oft keinen klaren und eindeutigen, sondern einen eher diffusen, auf jeden Fall aber vor-reflexiven Eindruck.

Die zwei Komponenten des Begriffs – *de facto* zum einen und *Didaktik* zum anderen – verweisen auf jeweils unterschiedliche Aspekte und stehen im Dienste folgender Überlegung: *Didaktik* verweist auf die grundsätzlich unterrichtsbezogene Qualität des Verhaltens der Lehrer/innen. Diese Qualität weist das Verhalten als professionsspezifisch aus. Aus unserer Sicht ist damit die theoretische Annahme verbunden, dass sich diese professionsspezifische Qualität zu jedem Zeitpunkt und in jedem Aspekt des Verhaltens der Lehrer/-innen manifestiert. Aus dieser „didaktischen Permanenz“ ergibt sich für die Analyse unter anderem folgende Konsequenz: Jegliches Verhalten der Lehrer/-innen – letztlich jeglicher Verhaltensaspekt – ist als Manifestation didaktischen Handelns zu betrachten. Es gibt in diesem Sinne keine didaktisch neutralen oder gar nicht-didaktischen Aspekte im Verhalten der Lehrer/innen.

Gleichwohl gibt es Verhaltensweisen, die sich für eine Demonstration der didaktischen Qualität besonders eignen. Wir sprechen dann von der prototypischen Qualität solcher Belege und haben genau solche für die Analyse in unserem Band ausgewählt. Es sind ausnahmslos Beispiele, bei denen besonders deutlich spezifische Anforderungen bearbeitet und dabei besondere Verfahren eingesetzt werden.

De facto betont hingegen die zwei folgenden Aspekte:

Zum einen vollzieht sich das professionsspezifische Handeln immer nur als Interaktion zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülern/Schülerinnen. Es besitzt daher – ungeachtet dessen, was ursprünglich in der Unterrichtsplanung vorgesehen war – die Qualität faktischen Verhaltens. Es entwickelt seine didaktische Qualität genau in dem So-Sein, wie es als interaktives Verhalten vollzogen wird.

Zum anderen verweist *de facto* immer auch auf eine strukturelle Differenz zu unterrichtsvorgängigen, theoretischen und vielleicht auch idealisierten, auf jeden Fall interaktionsunabhängigen didaktischen Überlegungen. Dies hängt – wie die Analysen gezeigt haben – wesentlich damit zusammen, dass diese Form der Didaktik aus situativen Reaktionen der Lehrer/innen auf sich entwickelnde und nur sehr bedingt antizipierbare interaktive Anforderungen besteht.

Um eventuellen Missverständnissen zu begegnen, muss auf folgenden wichtigen Aspekt hingewiesen werden: *De-facto*-Didaktik ist kein evaluatives Konzept! Ihm liegt keine Vorstellung zugrunde, die in irgendeiner negativen Weise zu verstehen ist, auch wenn man dies vielleicht aufgrund der oben betonten strukturellen Differenz zu unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen so verstehen könnte. Wir betrachten das *de-facto*-didaktische Handeln jedoch nicht als „defizitär“ oder „spontan“ im Sinne von „ohne große Überlegungen“. *De-facto*-Didaktik ist ein strukturanalytisches Konzept, das die interaktiven Bedingungen seiner Realisierung reflektiert. Es ist nicht gedacht als Bewertungsrahmen für die handelnden Lehrer/innen, sondern stellt die von diesen unabhängigen Bedingungen ihres didaktischen Verhaltens in Rechnung.

De-facto-Didaktik steht aufgrund des konkreten Handlungscharakters in einer strukturellen Differenz zu unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen, wie sie in die Ausarbeitung des Unterrichtsentwurfs Eingang finden. Unterrichtsvorgängige didaktische Überlegungen besitzen prospektiven Charakter und haben die Qualität reflexiv zugänglicher und in der Regel auch bewusster Überlegungen. Die Bedingungen ihrer Realisierung sind zudem monologischer Natur. Das ist der große Unterschied zu *de-facto*-didaktischem Handeln. Zudem sind planerisch-didaktische Anforderungen der Bereich, der im Zentrum der Ausbildung von Referendaren/Referendarinnen steht.

Es handelt sich um das Verhältnis einer strukturellen Differenz, das sich jenseits der unterschiedlichen Konstitutionsbedingungen der zwei Formen didaktischer Praxis bei genauem Hinsehen als Stützungsverhältnis entpuppt. Auf

keinen Fall handelt es sich um eine Konkurrenz- oder Ausschließlichkeitsbeziehung zwischen unterrichtsplanerischen didaktischen Überlegungen und der sich im konkreten Handeln realisierenden *De-facto*-Didaktik. Es ist unser Ziel, auf dieses Stützungsverhältnis als eine nicht hintergehbare Tatsache des professionsspezifischen Handelns der Lehrer/innen hinzuweisen. In der Einleitung und in den Fallanalysen haben wir zunächst die Notwendigkeit und produktive Eigenständigkeit des Konzepts hervorgehoben. In diesem Zusammenhang beleuchten wir nun stärker die Beziehung projektiv-kognitiver und handlungsgegründeter *de-facto*-didaktischer Praxis.

De-facto-Didaktik betont die grundsätzliche interaktive Qualität des professionsspezifischen Handelns, das immer nur im gemeinschaftlichen Vollzug von Unterricht zur Wirkung gelangt. Der Vollzugsgedanke ist in unseren theoretischen Grundlagen angelegt und wird an dieser Stelle auch auf die Didaktik als konstitutivem Bestandteil des Lehrer/innen-Handelns im Unterricht bezogen. Wie aber lässt sich das Verhältnis didaktischer Überlegungen und handlungsmäßigem didaktischem Vollzug im Unterricht genauer beschreiben?

Im Normalfall sind beide Formen in funktionaler Weise und in unmittelbarer Abhängigkeit aufeinander bezogen. Im Rahmen eines solchen Bezuges bilden unterrichtsvorgängige didaktische Überlegungen den Orientierungsrahmen für das *de-facto*-didaktische Handeln. Umgekehrt fungiert das *de-facto*-didaktische Handeln als kontinuierlicher Prüfstein für die Funktionalität und Angemessenheit vorgängiger didaktischer Überlegungen. Die eine Form der Didaktik kommt also ohne die andere nicht aus; beide bedingen sich wechselseitig. Für ein positives Wechselspiel und eine produktive wechselseitige Einwirkungen sind jedoch bestimmte Voraussetzungen notwendig. Es kann nur dann zu einer positiven Wechselwirkung kommen, wenn der Bereich der *De-facto*-Didaktik in seiner Abhängigkeit von interaktiven Mechanismen den handelnden Lehrern und Lehrerinnen systematisch transparent gemacht wird. Nur wenn es gelingt, ihnen einen reflexiven Zugang zu ihrem eigenen Handeln und der sich darin manifestierenden didaktischen Qualität zu eröffnen, besteht die Möglichkeit einer positiven und funktionalen Wechselwirkung.

4.2 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung

Zentrale Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung der grundlegenden interaktiven Qualität von Unterricht und die damit für die Lehrer/innen verbundenen Konsequenzen und Implikationen. Dies führt zu einer veränderten – und wie wir meinen auch realistisch(er)en – Einschätzung der Voraussetzungen und Bedingungen der situativen Umsetzbarkeit vorgängiger didaktischer

Überlegungen. Der *de-facto*-didaktische Aspekt des Lehrerverhaltens ist keine einseitige handlungsförmige Realisierung vorgängiger didaktischer Überlegungen. Die Fallanalysen haben deutlich gezeigt, dass das *de-facto*-didaktische Verhalten zum Teil auf Anforderungen reagiert, die sich aus der interaktiven Qualität von Unterricht und dem konkreten Verlauf des Unterrichts ergeben.

Eine *de-facto*-didaktische Sicht auf das Verhalten der Lehrer/innen bringt einen gewissen Realismus ins Spiel und wirkt sich relativierend auf die Vorstellung bzw. Forderung nach umfassender Kontrolle des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrer/innen aus. Auch Lehrer/innen müssen aus interaktionsstrukturellen Gründen, die nicht in ihrer Macht liegen, situativ und *de facto* auf Vorgänge in der Klasse reagieren. Als eine Konsequenz dieser strukturell eingeschränkten Kontrolle müssen sie den Unterrichtsverlauf kontinuierlich beobachten und in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Einschätzungen kontinuierlich Entscheidungen treffen. Unseres Erachtens ist es wichtig, in dieser strukturell eingeschränkten Kontrolle keine Gefährdung des Unterrichts oder des Status der Lehrer/innen zu sehen. Vielmehr kommt es darauf an, auf die empirische Evidenz mit entsprechenden Maßnahmen zu reagieren. Diese können angesichts der Permanenz, in der sich die Mechanismen der Interaktion im Unterricht auswirken, nur in einer systematischen Sensibilisierung der Lehrer/-innen für Interaktion bestehen.

Dies ist kein Argument gegen Unterrichtsplanung und detailliert ausgearbeitete Konzepte. Es ist jedoch ein Hinweis darauf, dass die Lehrer/innen durch eine zu einseitige Konzentration auf einen engen, zeitlich genau strukturierten Fahrplan von didaktischen Vorüberlegungen auch behindert werden können. Dies ist dann der Fall, wenn zu wenig oder keine Sensibilität und Kapazität für den Aspekt „Unterricht ist Interaktion“ vorhanden ist. Uns erscheint es nicht produktiv, an einer Ausbildungsorientierung festzuhalten, die von den zukünftigen Lehrern/Lehrerinnen umfassende Kontrolle verlangt und suggeriert, dies sei gleichermaßen erreichbar, erstrebenswert und der zentrale Schlüssel zum Erfolg. Vielmehr plädieren wir für eine Position, die man als *didaktischen Realismus* bezeichnen kann.

Es ist wichtig, eine produktive Balance zu finden, die zwischen den unterschiedlichen Formen, in denen sich Didaktik realisiert, vermittelt: zwischen unterrichtsvorgängigen didaktischen Überlegungen und der sich im gemeinschaftlichen interaktiven Vollzug von Unterricht realisierenden *De-facto*-Didaktik. Die Ko-Existenz dieser beiden Formen muss anerkannt und offensiv vertreten werden. Dazu ist es nötig, in einem ersten Schritt ein Bewusstsein

bei den Lehrerinnen/Lehrern für die Existenz und Relevanz *de-facto*-didaktischer Implikationen ihres Handelns und dessen interaktiver Bedingtheit zu schaffen. In einem zweiten Schritt muss dieses Bewusstsein seinen Niederschlag in der Ausbildung von Referendaren/Referendarinnen und der Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern finden.

Es ist ein zentrales Anliegen dieses Buches, zunächst einmal die faktische Existenz, Relevanz und Produktivität einer Vorstellung von *De-facto*-Didaktik empirisch zu belegen. Das haben wir mit unserer Konzeption lehrerseitiger (Problemlösungs-)Verfahren als Antwort auf bestimmte Anforderungen versucht. Die in den Fallanalysen herausgearbeiteten Verfahren sind aus unserer Sicht zentraler Ausdruck der *de-facto*-didaktischen Qualität des Handelns der Lehrer/innen, die sich tatsächlich im Unterricht realisiert und auf die die Schüler/innen reagieren, auch wenn sie diese Qualität nicht bewusst erkennen.

Wie die Fallanalysen ebenfalls gezeigt haben, bedarf es – gerade weil sich diese Form der Didaktik unter den Bedingungen von Interaktion realisiert – zum bewussten Erkennen der *de-facto*-didaktischen Qualität einer speziellen analytisch-reflexiven Kompetenz. Für eine solche Kompetenz ist das Wissen um Mechanismen und Funktionsweisen von Interaktion zentral. Lehrer/innen sind dann für den Unterricht gut vorbereitet, wenn didaktische und interaktionsbezogene Kompetenzen zusammenfließen.

4.3 Interaktionistische Videoanalyse von Unterricht

Nun gibt es bereits eine gut entwickelte videogestützte Aus- und Weiterbildung im schulischen Bereich für Lehrer/innen. Wir sind also bei weitem nicht die einzigen, die sich videobasiert mit Unterricht beschäftigen. Wir sind jedoch aufgrund unserer besonderen interaktionsanalytischen Kompetenz in der Lage, auf Aspekte und deren didaktische Relevanz hinzuweisen, die aus anderer Perspektive entweder nicht gesehen oder in ihrer faktischen Bedeutung nicht erkannt werden. Für uns geht ein Fenster auf und öffnet den Blick in die Welt versteckter, aber hoch wirksamer interaktiver Mechanismen und Funktionsweisen, wenn wir folgenden Satz eines Didaktikers lesen: „Der Unterrichtsprozeß wird durch die Interaktion von Lehrer und Schüler konstituiert“ (Meyer 1994, S. 95).

Wir laufen aufgrund unserer Perspektive nicht Gefahr, bestimmte Verhaltensaspekte als Defizit in der Person der Lehrer/innen zu verankern. Wir betrachten sie bis auf Widerruf als in den Strukturen von Interaktion gegründet. Wir können so wissenschaftlich fundiert zu einem realistisch(er)en Bild von Un-

terricht beitragen und Aspekte, die mit der Qualität des Handelns der Lehrer/innen als interaktionsgebunden zusammenhängen, verdeutlichen.

Die didaktischen Konsequenzen, die sich aus unserer interaktionistischen Konzeption „Unterricht ist Interaktion“ und der damit verbundenen Vorstellung von *De-facto*-Didaktik ergeben, kann man sich exemplarisch noch einmal anhand der Analyse „Bearbeitung brisanter Themen im Englisch-Unterricht“ verdeutlichen (Kindermann/Kühner/Schmitt i.d.B.). Um in einer angemessenen Weise mit brisanten Themen umgehen zu können, müssen Lehrer/-innen nicht nur unterrichtsvorgängig auf das Auftauchen solcher Themen vorbereitet werden. Sie müssen auch für die konkrete interaktive Struktur und die Dynamik ihres Auftauchens sensibilisiert werden.

Denn es sind zwei unterschiedliche Aspekte,

- 1) zu wissen, dass brisante Themen (wie etwa Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung etc.) im Unterricht nicht übergangen, sondern in aufklärerischer Weise bearbeitet werden sollen und
- 2) zu wissen (zumindest aber eine konkrete Orientierung dafür zu haben), wie man mit solchen Themen in einer spezifischen Situation *de facto* umgeht und welche Verfahren man bei der aufklärerischen Bearbeitung des Themas einsetzen kann.

Zu letzterer Kompetenz zählt vor allem das möglichst frühzeitige Erkennen brisanter Themen. Man braucht interpretative Sicherheit, als was man dieses Thema tatsächlich für sich definiert, um davon abhängig sein eigenes Verhalten auszurichten.

Als verallgemeinerbare Konsequenz verweisen die fallspezifischen Einsichten auf die Notwendigkeit, grundständig die Sensibilisierung für Mechanismen der Interaktion auf Seiten der Lehrer/innen sowohl in unterrichts- als auch in fachspezifischer Hinsicht zu stärken. Diese Sensibilisierung kann beispielsweise in der „geführten Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten“ im Rahmen videogestützter Coachings geschehen. Sie sollte aber jenseits der individuellen Bereitschaft hierzu auch als zentraler Bestandteil der Ausbildung verankert werden.

Sich auf institutioneller und staatlicher Seite auf die interaktive Grundausstattung zu verlassen, welche die einzelnen Lehrer/innen zufällig mitbringen, scheint uns angesichts der Komplexität von Unterricht und der Vielfalt damit zusammenhängender Anforderung nicht ausreichend. Unseres Erachtens bedarf es zusätzlich einer systematischen, wissenschaftlich basierten Beschäftigung mit Mechanismen der Interaktion. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass

Lehrer/innen ihr vorhandenes interaktives Potenzial in einer reflexiven und für ihre Person adäquaten Weise festigen, entwickeln und ändern.

Nur durch einen kontinuierlichen Abgleich unterrichtsvorgängiger didaktischer Überlegungen und *de-facto*-didaktischen Handelns erhalten zukünftige und aktuelle Lehrer/innen die Möglichkeit, neben ihrer fachlichen Professionalisierung auch die als kompetente Interaktionsbeteiligte und Experten in Sachen „Unterricht ist Interaktion“ zu entwickeln.

5. Konkrete Anwendung: Ein Beispiel

Der Versuch, sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit einem wichtigen gesellschaftlichen Handlungsfeld zu beschäftigen, macht – jenseits theoretischer Erkenntnisinteressen – nur Sinn, wenn es gelingt, einen Rücktransfer der Ergebnisse in das untersuchte Handlungsfeld zu gewährleisten. Wir haben in diesem Kapitel bereits über hierfür notwendige Voraussetzungen gesprochen und wollen nun skizzieren, wie aus unserer Sicht eine solche Anwendung konkret aussehen könnte.

Nach den bisherigen Ausführungen ist Folgendes klar: Es geht um die Balance der zwei Grundformen didaktischer Aktivitäten. Nur beide didaktischen Perspektiven zusammengekommen können den Erfolg gewährleisten. Setzt man weiterhin voraus, dass die Handelnden selbst zwar unterrichtsvorgängige didaktische Überlegungen bewusst anstellen, ihnen im Moment der *de-facto*-didaktischen Bearbeitung interaktiver Anforderungen die Implikationen ihres Handelns jedoch nicht reflexiv zugänglich sind, ergibt sich daraus folgende Überlegung: Bei einer konkreten Anwendung müssen beide Aspekte zusammengeführt werden. Dies ist beispielsweise in Coachings möglich.¹

Unverrückbare Grundlage solcher Veranstaltungen ist die Arbeit mit authentischen Videoaufnahmen von Unterricht. Wir konzentrieren uns im Weiteren auf so genannte „Einzel-Coachings“. In diesen wird mit Videoaufzeichnungen aus dem Unterricht der Lehrer/innen gearbeitet, mit der zusammen das Coaching durchgeführt wird. Einzel-Coachings sind ein geschützter Bereich, in dem ein Lehrer/eine Lehrerin als Experte/Expertin in Sachen Didaktik und der Analytiker/die Analytikerin als Experte/Expertin in Sachen Interaktionsanalyse zusammenarbeiten.

¹ Wir orientieren uns im Folgenden an Überlegungen, die Heidtmann/Schmitt (2010) in einem anderen „Anwendungs-Kontext“ angestellt haben.

Ein solcher geschützter Bereich ist notwendig, da die Wahrnehmung der eigenen Person und des eigenen Verhaltens im beruflichen Handlungsfeld keine alltägliche Erfahrung darstellt. Da nicht beide Seiten Lehrer/innen sind, sondern sehr unterschiedliche Kompetenzen mitbringen, geht es nicht um die Bewertung unter Kollegen und Kolleginnen. Die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen ist für die notwendige Offenheit gegenüber den Implikationen des eigenen Handelns eine wesentliche Voraussetzung. Im geschützten Bereich des Einzel-Coachings hat der Analytiker/die Analytikerin darüber hinaus bessere Möglichkeiten, Dingen auf den Grund zu gehen und dialogisch mit den Lehrern und Lehrerinnen zu problematisieren und zu klären. Dies ist bei einem Gruppen-Coaching in der Regel nicht in vergleichbarer Weise möglich: Sich selbst kritisch zu sehen, ist eine Sache, von Kolleginnen und Kollegen explizit kritisiert zu werden, eine andere. Da es Ziel solcher Veranstaltungen ist, am *de-facto*-didaktischen Handeln anzusetzen und speziell für Mechanismen der Interaktion und deren Auswirkungen zu sensibilisieren, ist eine solche Konstellation zu präferieren.

Zentrale methodische Grundlage solcher Coachings ist die Methode der „deskriptiven Rekonstruktion“. Die analytische Beschäftigung mit dem Verhalten der dokumentierten Lehrer/innen erfolgt konsequent aus einer analytisch-beschreibenden Perspektive, die bewusst auf Bewertungen des analysierten Verhaltens verzichtet. Es geht auch nicht um die Rekonstruktion der Absichten, die der Lehrer/die Lehrerin gehabt haben mag. Die Analyse orientiert sich konsequent an dem, was an Verhalten *de facto* vorliegt. Statt nach Absichten zu fragen, rekonstruiert sie Implikationen, die mit dem *de-facto*-Verhalten für die unterschiedlichen Beteiligten verbunden sind.

Ein solches Einzel-Coaching besteht aus vier Phasen: 1) der Identifikation zentraler Anforderung, 2) der Rekonstruktion der sprachlich-interaktiven Verfahren ihrer Bearbeitung, 3) der Klärung und Abwägung der mit den Verfahren verbundenen Chancen und Risiken sowie 4) der Entwicklung funktionaler Alternativen.

5.1 Identifikation zentraler Anforderung

Startpunkt der gemeinsamen Beschäftigung stellt die Suche nach der zentralen Anforderung dar, die der Lehrer/die Lehrerin im ausgewählten Videoausschnitt bearbeitet. Diese ist nicht immer sofort an der „Oberfläche“ ablesbar, sondern muss manchmal erst detailliert rekonstruiert werden. Dabei wird zuweilen auch deutlich, dass die Lehrkraft nicht tatsächlich die Anforderung bearbeitet, die sie eventuell selbst angibt, sondern eine ganz andere. Ist die

Anforderung identifiziert, wird die Frage nach ihrer Herkunft gestellt: Ergibt sie sich aus der Unterrichtsplanung oder entsteht sie aufgrund der interaktiven Mechanismen, die dem Vollzug des Unterrichts zugrunde liegen?

5.2 Rekonstruktion der sprachlich-interaktiven Bearbeitungsverfahren

Als nächster Schritt wird gemeinsam rekonstruiert, welche Mittel und Techniken der Lehrer/die Lehrerin bei der Bearbeitung der identifizierten Anforderung einsetzt. Dabei kommt nicht nur das sprachliche Verhalten, sondern die Gesamtheit der multimodalen Ausdrucksmöglichkeiten in den Blick. Es wird danach gefragt, welchen Beitrag die verschiedenen Verhaltensaspekte zur Anforderungsbearbeitung beitragen. Also: Was leisten die verbalen Aktivitäten, die Positionierung im Raum, die gestikulatorischen Aktivitäten, das Blickverhalten und der Einsatz bestimmter Hilfsmittel etc.?

5.3 Klärung der Chancen und Risiken

Im dritten Schritt geht es darum, gemeinsam zu überlegen, welche Chancen und Risiken mit den eingesetzten Verfahren verbunden sind. Dieser Frage liegt folgende Annahme zugrunde: Jedes realisierte Verfahren stellt eine motivierte Auswahl aus einem wesentlich größeren Reservoir möglicher anderer Verfahren dar. Das konkret eingesetzte Verfahren ist letztlich eine Wahl des Lehrers/der Lehrerin, auch wenn dieser Wahl-Charakter selbst nicht offensichtlich ist.

5.4 Entwicklung funktional äquivalenter Alternativen

Auf der Grundlage der Chancen und Risiken werden dann gemeinsam Alternativen entwickelt, die zur Bearbeitung der vorliegenden Anforderung ebenfalls möglich gewesen wären. Vergleicht man dann zwei Verfahren miteinander, stellt man fest, dass mit ihnen unterschiedliche positive und negative Implikationen verbunden sind: Ein emergentes Thema erst einmal kontrolliert laufen zu lassen, führt dazu, dass sich die daran beteiligten Schüler situativ austoben und danach wieder zur Ruhe kommen können. Das wären sozusagen die Chancen des Verfahrens „kontrolliert laufen lassen“. Die Risiken bestehen in der Gefahr des Kontrollverlusts für den Lehrer, da nicht absehbar ist, wer sich noch alles und mit welcher Vehemenz an der Weiterentwicklung des Themas beteiligen wird.

Für die Bearbeitung dieser vier Phasen gilt folgender Grundsatz: Der Analytiker analysiert nicht einseitig das fragliche Verhalten. Seine Aufgabe besteht vielmehr darin, zu einem Prozess gemeinsamer Entdeckung anzuleiten. Ziel ist dabei auch nicht, möglichst schnell zu einem Ergebnis zu kommen, sondern möglichst viel über Mechanismen und Implikationen von Interaktion zu lernen, die in dem ausgewählten Videoausschnitt eine Rolle spielen.

Der Lehrer/die Lehrerin entscheidet dann auf der Grundlage dieses neuen Wissens über Interaktion selbst, was er/sie für sich selbst als wichtig erachtet und was er/sie bei der nächsten Gelegenheit davon ausprobieren will. Das Coaching arbeitet auf der Grundlage der Überzeugung, dass man Verhaltensänderungen nicht anordnen kann. Die Betroffenen müssen für sich selbst entscheiden, ob sie hierfür eine Notwendigkeit sehen. Die Sensibilisierung für Mechanismen von Interaktion, die das faktische Lehrerverhalten bestimmen, liefert dafür jedoch eine tragfähige Entscheidungsgrundlage. Dies umso mehr, als der Lehrer/die Lehrerin erkennen kann, dass es oftmals nicht eigene „suboptimale“ didaktische Interventionen sind, die zu bestimmten Entwicklungen führen. Vielmehr sind es häufig Ergebnisse, die sich als Folge nicht vollständig kontrollierbarer Mechanismen der Interaktion einstellen.

In dieser Hinsicht stellt die Sensibilisierung für die Wirkungsweise der Mechanismen von Interaktion nicht nur einen Zugewinn für den Lehrer/die Lehrerin dar. Sie hat für sie darüber hinaus durchaus etwas Befreiendes und Entlastendes.

6. Literatur

- Heidtmann, Daniela/Schmitt, Reinhold (2010): Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Frankfurt a. M.: Scriptor.